Construyendo Interculturalidad Crítica

Jorge Viaña

Luis Tapia

Catherine Walsh





Construyendo Interculturalidad Crítica

Jorge Viaña
Luis Tapia
Catherine Walsh

Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello
Dr. David Mora
Director Ejecutivo

Corrección y edición
Silvya De Alarcón y Solveiga Ploskonka

Diseño y Diagramación
Javier Quispe

DL: 4-1-1699-10

ISBN: 978-99954-785-1-3

Impreso por el
Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello
Av. Sánchez Lima Nº 2146
Casilla 7796/Fax (591) 2411741/Tel (591) (2) 2410401 - (591) (2) 241104
La Paz - Bolivia

Interculturalidad crítica y educación intercultural

Catherine Walsh

Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas.

Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes […] en otro ordenamiento social.

(Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004: 18)

Desde los años 90, la interculturalidad[1] se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y

1 Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Catherine Walsh

Catherine Walsh es profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y el Fondo Documental Afro Andino. Tiene una trayectoria larga de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en América Latina y la región andina. Su trabajo está principalmente enfocado en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y en asuntos de la decolonialidad.

transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado.

Este texto pretende explorar estos sentidos y usos múltiples de la interculturalidad, con énfasis especial en el campo educativo, para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación. Argumentaré que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

El presente trabajo está organizado en tres partes. La primera se enfoca en la comprensión de la interculturalidad y sus múltiples aristas, vistas desde tres perspectivas distintas. La segunda parte hace un recorrido del uso de la interculturalidad en la educación y las políticas educativas, desde la educación intercultural bilingüe y las re-formas multiculturalistas de los 90, hasta las nuevas políticas emergentes de la educación intercultural del siglo XXI, incluyendo las que, por un lado, adelantan el proyecto neoliberal y, por el otro, enlazan la refundación educativa con la refundación estatal. Finalmente, la tercera y última parte intenta profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía de-colonial, dando pistas para una praxis distinta.

1. Hacia una comprensión de la interculturalidad

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo.

Pero, por ser este un término de moda, usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, la comprensión de su concepto muchas veces queda amplia y difusa. A manera de síntesis, podemos explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas.

La primera perspectiva es la que referimos como *relacional,* la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y "naturaleza" latinoamericana-caribeña[2].

No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación[3]. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación -muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la coyuntura actual, evidenciando a la vez sus significados, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas.

A nuestra segunda perspectiva de interculturalidad la podemos denominar *funcional*, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es "funcional" al sistema existente, no toca las causas de la

---

2 Desnaturalizar este mestizaje (o la "creolización") es particularmente importante en el Caribe, donde la supuesta "democracia racial" (caso de la República Dominicana y la costa caribeña colombiana, similar a Brasil) y la transculturación cubana (incluyendo el "sincretismo" religioso) han negado hasta hoy el racismo y las prácticas de la racialización, como también la diferencia vivida por los hijos de la diáspora africana.

3 El hecho de que la dominación racial-relacional haya sido parte clave de la construcción de la identidad nacional, y a veces hasta posicionada como patrimonio nacional, evidencia el problema. Un ejemplo, entre muchos otros, es Colombia, con los esfuerzos del ex presidente liberal colombiano Alfonso López Michelsen por crear la noción de una Colombia tropical y sensualista a partir de las imágenes de las relaciones sexuales de las élites regionales costeñas con sus empleadas negras o mulatas, imágenes reproducidas y elogiadas en los vallenatos (Figueroa, 2009).

asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco "cuestiona las reglas del juego", por eso"es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente" (Tubino, 2005).

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como "la nueva lógica multicultural del capitalismo global", una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora "incluyendo" a los grupos históricamente excluidos en su interior. Sin duda, como discutiremos más adelante, la ola de re-formas[4] educativas y constitucionales de los 90 -las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes- son parte de esta lógica multiculturalista y funcional.

La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad *crítica*. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre,* en condiciones de respeto,

4 Poner el "-", es enfatizar que más que ofrecer cambios sustanciales, las modificaciones constitucionales y de políticas educativas no hicieron más que re-formular (o re-formar) lo mismo.

legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados (Rivera, 1999).

Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. Pero antes de explorar con un poco más de profundidad la interculturalidad como proyecto político y de sociedad, veamos los antecedentes pasados y presentes del término y concepto en el campo educativo.

2. Interculturalidad, educación intercultural y políticas educativas

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. A continuación exploramos su uso, desarrollo y significación en tres momentos:

la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes del siglo XXI.

2.1. La educación intercultural bilingüe

La interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 80 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG's y/o el mismo Estado, con la educación intercultural bilingüe (EIB). En la reunión regional de especialistas sobre educación bilingüe (México, 1982), se recalcó la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, proponiendo, entre otras, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. Se acordó recomendar el cambio de la denominación hasta ese entonces utilizada de "educación bilingüe bicultural" por la de "educación intercultural bilingüe", reconociendo que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y a su carácter histórico y dinámico, siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos, en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Instituto Indigenista Americano, 1982)[5]. La adopción del término intercultural -utilizado primero en los países andinos- fue asumido no como deber de toda la sociedad, sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena, "preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas" (Chodi, 1990: 473).

Desde entonces el término *intercultural* empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente "propia" y culturalmente apropiada. Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación -de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir- que ha propagado. Y, por ende, buscaba la inclusión de los

---

5 No obstante, la utilización de lo intercultural también tiene otros referentes. En el Ecuador, el Estado lo utilizó en la reforma constitucional de 1983, donde se dispone que "En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural". Con esta incorporación se establece una de las primeras políticas educativas sobre "lo intercultural", una política con sentido singular y unidireccional: de indígenas hacia la sociedad blanco-mestiza y no viceversa, ni tampoco entre los distintos pueblos y nacionalidades originarias.

"diferentes" bajo sus propios términos.

Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. Al legalizar la EIB como "derecho étnico y colectivo" y como programa educativo *para* indígenas -algo que sucedió en la mayoría de países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90[6] (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT)-, lo intercultural llegó ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal[7]. Para muchas organizaciones y comunidades indígenas, esta oficialización ha representado un cuchillo de doble filo: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, el debilitamiento de lo propio -con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral- y la instalación de mecanismos de regulación[8].

En este sentido, es importante recordar que la gestión comunitaria no es el único antecedente de la EIB. También responde a una fuerte influencia de ONG's (especialmente la alemana GTZ), iglesias (en particular el Instituto Lingüístico de Verano) y otros organismos nacionales e internacionales (Banco Mundial, AID, UNICEF, etc.), muchos de ellos con intereses aliados, pública o privadamente, a los del Estado, y con fines sociopolíticos y culturales muy distintos a los de las comunidades y organizaciones indígenas[9].

Dentro de la EIB, lo "intercultural" ha sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua "nacional". Y es esta direccionalidad la que le da un sentido

---

6 El caso contrario es el de Panamá, que crea la Dirección Nacional de Educación Bilingüe el 30 de agosto de 2007, estableciendo "programas de educación y promoción para los grupos indígenas" y, adicionalmente, garantizando "el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para lograr que los pueblos culturalmente diferenciados desarrollen una educación de calidad, con equidad, eliminando la exclusión y marginalidad mediante un proceso de educación intercultural" (Ministerio de Educación, Decreto Ejecutivo 274, 31 de agosto de 2007).

7 Esta incorporación al Estado ha sido diferente en el caso ecuatoriano. Con la oficialización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988, se estableció una co-gestión en la que las organizaciones indígenas nombran a los funcionarios y mantienen su autonomía en el manejo de la EIB respecto del Ministerio de Educación, dentro de un sistema bifurcado: la EIB y la educación "hispana". No obstante, y a pesar de su base jurídica, la EIB en el Ecuador, al igual que en otros países, queda marginada frente a la continua hegemonía cultural y educativa, situación que se complicó aun más en el contexto neoliberal, donde la responsabilidad estatal ha favorecido la privatización y la descentralización.

8 Ver, por ejemplo, CRIC 2004.

9 En ocasiones anteriores, he analizado esta problemática. Ver: Walsh, 1994; 2000.

de transición: lo "intercultural" es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.

Este concepto, práctica y manera de nombrar la "EIB" está prácticamente generalizado. El caso distinto es Colombia donde, bajo la normativa de "etnoeducación" (primero indígena y luego extendida a los afrocolombianos), entendida como "educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, tradiciones y unos fueros propios y autóctonos", se hace básicamente lo mismo.

En ambos casos, la EIB y la etnoeducación, desde su oficialización, pretenden responder al problema étnico y de desunificación y desigualdad ante la ley. Forman parte de la democratización, modernización y desarrollo de los estados latinoamericanos dentro de una política emergente de coexistencia, inclusión y gestión de la diversidad[10].

2.2. Las re-formas de los 90

En los años 90, esta política emergente logró consolidarse en prácticamente todos los países latinoamericanos dentro de sus re-formas constitucionales. Con el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, y al otorgar su protección e igualdad ante la ley, se inició una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista. De hecho, tales cambios fueron resultado de las demandas y luchas de los movimientos sociales -particularmente de los movimientos indígenas-, tanto a nivel nacional como internacionalmente, en el campo de sus derechos. No obstante, también deben ser vistos como constitutivos de los designios del proyecto neoliberal que, al inicio de los 90, tomó fuerza en América Latina: "incluir" a todos, abarcando a los sectores históricamente excluidos, dentro del mercado -asegurando, con esta inclusión de los "excluidos", su apaciguamiento-, ha sido una estrategia clave de su proyecto.

Las re-formas educativas de los 90 fueron parte de esta nueva onda

10 Claro está que, por esta misma definición de ser parte de la educación "étnica", la interculturalidad, dentro del marco que acabamos de describir, ha sido limitada a los países con poblaciones étnicamente definidas, es decir y en mayor medida, poblaciones indígenas. En este sentido, la interculturalidad no ha sido parte -hasta el momento- de los debates educativos en el Caribe, por no tener una población indígena claramente identificada y por negar típicamente la existencia de una diferencia afro.

multiculturalista de corte neoliberal. Mientras su impulso venía de demandas sociales para una educación distinta, que pudiera elevar la calidad educativa y responder, entre otras cosas, a lo étnico y diverso desde el ámbito nacional, estas re-formas -tanto en su práctica como en su conceptualización- se esforzaron más por adecuar la educación a las exigencias de la modernización y el desarrollo que por interculturalizar el sistema educativo. Y aunque la interculturalidad aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del "otro" en estas re-formas, su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos, sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad -entendida como convivencia, tolerancia, respecto y reconocimiento de la diferencia cultural- sin mayor cambio[11].

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de la "interculturalidad", las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda, 2004). En la formación docente, la discusión sobre interculturalidad se encuentra en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica. En el aula, la aplicación es marginal al máximo[12].

2.3. *Las emergentes políticas educativas del siglo XXI*

Dentro de las emergentes políticas educativas del siglo XXI, podemos atestiguar dos ejes de cambio distintos. El primero se encuentra en los vínculos crecientes entre educación y "desarrollo humano integral", reflejo, según mi forma de verlo, de un interculturalismo funcional ya madurado.

Con base en los trabajos de Max Neef y Amartya Sen, entre otros (y adoptado por la ONU, la UNESCO y la mayoría de los Ministerios de Educación y de Cultura latinoamericanos), el "desarrollo humano integral" responde a la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis, en el cual cada individuo contribuye al desarrollo social del Estado, la Nación y la sociedad. Su meta principal es mejorar la calidad de vida y el nivel de

11 Tal fue el caso de la Reforma Educativa de 1996 en Ecuador, donde la identificación de la interculturalidad como eje transversal quedó principalmente como enunciado, y de la Reforma Educativa de 1994 en Bolivia, que disponía la incorporación del enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, que no se cumplió.

12 Ver: Vélez, 2006.

bienestar del ser humano a escala individual y social, potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, la protección de los recursos naturales y el respeto a la diversidad étnico-cultural. Aquí, el bienestar es entendido según dos categorías: la ontológica -ser, tener, hacer, estar-, y la axiológica -subsistencia, protección, afecto, entendimiento, ocio, participación y creación-. Llegar a este bienestar depende de los individuos, no de la sociedad en sí ni tampoco de un cambio de la estructuración social. Depende de la manera en que las personas toman control de sus vidas. Por ende, su idea central es que cada individuo contribuye al desarrollo de la sociedad, y que los individuos pueden llegar a superar el problema del desarrollo limitado.

Es desde esta perspectiva que se argumenta por la necesidad de la inclusión -de individuos de los grupos históricamente excluidos- como mecanismo para adelantar la cohesión social. Tal perspectiva se evidencia en los recientes cambios en la política de la UNESCO, ahora dirigida a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad. También forma parte de las nuevas políticas e iniciativas del PNUD, BID y EUROsociAL -este último representa una alianza entre la Comisión Europea, el BID, el PNUD y la CEPAL, con el apoyo del BM y el FMI, enfocada en adelantar y asegurar la cohesión social por medio de la inclusión[13]. Mientras tales esfuerzos pretenden promover la interculturalidad, su preocupación es la "radicalización de imaginarios étnicos" y la necesidad -social, política y económica- de asentar un nuevo "sentido común" compatible con el mercado[14]. La interculturalidad aquí es funcional no sólo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertinencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de "nuestra cultura occidental", ya asumida como cultura propia latinoamericana.

El segundo eje de cambio se define dentro de las nuevas políticas que tratan de afianzar una educación universal, única y diversa para alcanzar la igualdad e incorporar plenamente la diversidad. Así, en varios países de la región se empieza a establecer leyes para crear un sistema denominado "Educación Intercultural". México fue uno de los primeros en plantear, en el 2001, un nuevo modelo educativo desde la primaria hasta la universidad en el que se estudie y se privilegie la interculturalidad. La creación de universidades interculturales, por parte de los Estados Mexicanos desde 2003, es parte de

13 Como los documentos de EUROsociAL indican, "la incorporación de la cohesión social en la agenda de América Latina es producto del dialogo con Europa, adecuando el concepto a la realidad latinoamericana desde la academia, organismos internacionales y gobiernos nacionales".

14 Ver: PNUD, 2007.

tal iniciativa. Sin embargo, en su conceptualización, podemos atestiguar la continua asociación de lo intercultural con lo indígena.

Según su decreto de creación (10 de diciembre de 2003), las universidades interculturales mexicanas tienen la función de "impartir programas de educación superior y formar a profesionistas comprometidos con la valoración, estudios, la investigación y la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas". Es decir, son universidades pensadas para indígenas y para abordar temas indígenas. La cuestión entonces es por qué no llamarlas "indígenas" en vez de "interculturales"[15]. Al parecer, la comprensión de lo intercultural aún sigue estando centrada en el indígena; aunque existe el reconocimiento de que la educación intercultural es para todos, su propuesta fácilmente termina siendo poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural.

Pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos, aún parece estar lejos, en la mayoría de los países, de una nueva práctica y política educativas. Mientras que esfuerzos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -que pretende hacer obligatorio el estudio sobre lo afrocolombiano en todas las escuelas colombianas- podrían ser vistos como avances, su incorporación -aún muy limitada a nivel nacional- se da como materia "étnica" y no como base para pensar "con" los conocimientos, las historias, memorias y actualidades de la Colombia de descendencia africana. Inclusive en Venezuela, donde desde 2007 se abre una discusión sobre el diseño curricular bolivariano -considerando tanto a los pueblos indígenas como a los afrovenezolanos (que conforman aproximadamente el 30% de la población)-, la educación intercultural se mantiene sólo como subsistema y como eje integrador. La educación intercultural "atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes desde los contextos de coexistencia, de convivencia cultural, teniendo como punto de partida la educación propia" (Díaz, 2009a)[16]. Y aunque este paso -histórico

---

15 Vale la pena mencionar la diferencia entre la conceptualización de estas Universidades Interculturales en México, y la de las tres Universidades Indígenas (aymara, quechua, y guarani), decretadas por el gobierno de Evo Morales en Bolivia a finales de 2008 y que ya están siendo implementadas en 2009. Mientras que las mexicanas reproducen la misma lógica oficial y cultural de la EIB, las bolivianas forman parte de un proyecto sociopolítico-epistémico-civilizatorio-ancestral.

16 También ver: Díaz, 2009b. La aproximación de Díaz al concepto de educación intercultural en Venezuela es útil: "es el tipo de educación que se encarga de trasmitir los conocimientos, valores ancestrales, expresiones culturales, idioma, cosmovisión y prácticas pedagógicas de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, propiciando el reconocimiento y fortalecimiento de la cultura

en el caso venezolano y parte de la Constitución de 1999[17]- es fundamental, también es necesario extender lo intercultural al contexto de repensar, refundar y descolonizar lo "nacional", algo que aún no ocurre.

Tal vez Bolivia y Ecuador representan casos distintos por sus planteamientos, que giran alrededor de la transformación, refundación y descolonización del sistema. Así pretenden procurar la concepción y práctica de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad en el sistema educativo nacional, alentar la descolonización educativa y definir una política nacional de educación que pretende acabar con el problema estructural de la diferencia y desigualdad como problema, para así construir una sociedad más equitativa y justa. Dentro de tal esfuerzo, se entienden la transformación educativa y la transformación estatal como procesos de refundación, clara y necesariamente interdependientes[18]. En estos términos, Bolivia declara, en su nueva Constitución de 2009, el carácter "intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo" (Art. 78: 2), su fundamentación "abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaría" (Art. 78: 3), y su contribución al "fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado" (Art. 80: 2). El proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez sienta las bases y pautas para esta descolonización y refundación educativa.

---

propia, en la convivencia y respeto de la diversidad cultural. Eliminando el racismo y cualquier tipo de discriminación".

17 "…las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas. La ley establecerá incentivos y estímulos para las personas, instituciones y comunidades que promuevan, apoyen, desarrollen o financien planes, programas y actividades culturales en el país, así como la cultura venezolana en el exterior. El Estado garantizará a los trabajadores y trabajadoras culturales su incorporación al sistema de seguridad social que les permita una vida digna, reconociendo las particularidades del quehacer cultural, de conformidad con la ley..." (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, Art. 100).

18 De hecho, la presencia de los pueblos indígenas frente a los gobiernos en la historia reciente (y la presencia aunque de manera distinta de los pueblos afro), ha politizado la diferencia étnico-cultural-colonial, situándola no como problema étnico sino como problemática de la sociedad nacional. Es en esta politización que la interculturalidad viene asumiendo significados y enfoques más allá de la educación, mismos que apuntan a la transformación radical de la sociedad y sus estructuras e instituciones "nacionales", incluyendo el propio Estado.

De forma similar, la nueva Constitución de Ecuador, aprobada en referéndum popular en septiembre de 2008, identifica la nueva educación como "participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez [y que] impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad […] y el sentido crítico […]" (Art. 27). Y aunque no tiene la profundidad de cambio que tiene la boliviana, pretende construir

> El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas […] que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura [que] integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. (Art. 343)[19]

Pero tal vez el mejor ejemplo de su esfuerzo de "interculturalizar", tiene relación con los saberes y conocimientos. Al reconocer que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, e identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos, la Constitución ecuatoriana extiende la interculturalidad al campo epistémico. Además, realiza un cambio de lógica que supera el monismo en la definición de "ciencia" y "conocimiento", relacionando los conocimientos con la vida misma, no con el bienestar individual sino con el "buen vivir": "Será responsabilidad del Estado […] potenciar los saberes ancestrales para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*" (Art. 387).

---

19 De manera preocupante y contradictoria, esta misma noción de "un sistema nacional" ha sido usada ya por el Presidente de la República del Ecuador al eliminar el estatus de autonomía que manejaba DINEIB, mencionado anteriormente. El argumento, presentado en un boletín del Ministerio de Educación, es que "la educación pública ecuatoriana debe estar libre de toda injerencia corporativista, ya sea de movimientos políticos, de gremios o de organizaciones étnicas de diversa naturaleza que se arrogan la representación del conjunto de la sociedad. […] De esta manera la DINEIB dejará de actuar aisladamente y de responder a los intereses políticos de una cúpula de dirigentes indígenas, que ya no podrán, bajo el viejo esquema corporativista, imponer autoridades ni visiones políticas racistas y sesgadas, ni utilizar el espacio educativo para sus tareas de adoctrinamiento" (Ministerio de Educación, febrero de 2009). El problema aquí no está en la creación de un nuevo sistema educativo intercultural, sino en usar este sistema como razón para desacreditar a las organizaciones indígenas y restarles el poder (ganado en lucha) de definir sus procesos educativos. Sugerir que el problema está en estos procesos por difundir "una visión racista del país puesto que ignoran por completo la existencia del mundo mestizo", es elevar nuevamente un Estado monocultural y uninacional.

Sin idealizar los procesos emergentes en Bolivia y Ecuador -procesos que, de hecho, tienen sus problemas y contradicciones-, vale la pena destacar la diferencia que marcan con las re-formas anteriores de ambos países y con las políticas educativas vigentes en la región, y las posibilidades que ofrecen para adelantar apuestas, procesos y proyectos de interculturalidad crítica. Una interculturalidad crítica con un afán de-colonial.

3. Interculturalidad crítica y praxis de-colonial

Como hemos venido argumentando, el enfoque y la práctica que se desprenden la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de él. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.

Esta construcción “desde abajo” se evidencia de manera particular en el contexto ecuatoriano, donde la interculturalidad es concepto, apuesta y proyecto acuñado y significado por el movimiento indígena, y principio ideológico de su proyecto político que -desde los 90- ha venido punteando la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones existentes. El hecho de que su sentido provenga de este movimiento, pensado no sólo para él sino para el conjunto de la sociedad, es significativo, tanto por la diferencia que marca con el proyecto hegemónico dominante y su idea de que los indígenas sólo se preocupan por sí mismos, como por la apuesta, propuesta y proyecto distintos que sugiere. Son aquellos que ensanchan e involucran “en alianza” sectores que, de igual forma, buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder saber y ser muy distintas. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia -de vivir “con”- y de sociedad.

Recordar que la interculturalidad crítica tiene sus raíces y antecedentes en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, resalta su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación. El grupo de trabajo del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE Colombia también hace este recordatorio:

> En esta tradición [de los movimientos sociales], la interculturalidad aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, pluriregionales, intergeneracionales, de género, de oficio, etc. que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político. […] Ha sido la ubicación de estas luchas [emancipatorias y de resistencia de los pueblos indígenas y afro en América Latina] y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos. (Grupo de trabajo FLAPE Colombia, 2005: 2-3)

Al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica -como práctica política- dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, "naturalizando" la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación.

Por ende, su proyecto es necesariamente de-colonial. Pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder -la que Quijano ha nombrado "colonialidad de poder"-, la trabazón histórica entre la idea de "raza", como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo

mundial (moderno, colonial, eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América. Como explica Quijano, "las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo" (2000: 204).

Esta colonialidad del poder -que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, "indios" y "negros" como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad "natural" se expresó, como dice Quijano, "en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas"; así, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber) (Quijano, 2000: 210-211). Es tal operación la que pone en duda, como sugiere Césaire, el valor humano de estos seres, personas que por su color y sus raíces ancestrales, quedan claramente "marcados" (Césarie, 2006); esto es a lo que Maldonado-Torres se refiere como "la deshumanización racial en la modernidad […], la falta de humanidad en los sujetos colonizados" que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas (Maldonado-Torres, 2007: 133, 144). Como bien dice Bautista, "El mito racista que inaugura la modernidad, mito que anuló su pretensión de razón critica, nunca le permitió un verdadero diálogo con el resto del mundo sino el monólogo de la razón moderno-occidental consigo mismo" (2009)[20].

Pero también hay una dimensión más de la colonialidad, poco considerada y que se enlaza con las otras tres. Es la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como "no-modernas", "primitivas" y "paganas" las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros y orishas como seres vivos. Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad

20 Rafael Bautista, "Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional", documento inédito, La Paz, 25 de enero de 2009.

civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental. Es esta dimensión la que permite profundizar el problema existencial ontológico, particularmente de los descendintes africanos, un problema enraizado no sólo en la deshumanización del ser, sino también en la negación y destrucción de su colectividad diaspórico-civilizatoria y la filosofía que le es propia, como razón y práctica de existencia.

Esta matriz cuatri-dimensionada de la colonialidad evidencia que la diferencia, construida e impuesta desde la colonia hasta los momentos actuales, no es una diferencia simplemente asentada sobre la cultura y tampoco es reflejo de una dominación enraizada sólo en cuestiones de clase, como ha venido argumentando gran parte de la intelectualidad latinoamericana. Más bien, la matriz de la colonialidad afirma el lugar céntrico de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación y del capitalismo mismo. Es en este sentido que hablamos de la "diferencia colonial", sobre la cual está asentada la modernidad, y la articulación y crecimiento del capitalismo global[21].

Desde esta perspectiva, la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Eso sería, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias -de saberes, tiempos, diferencias, etc.- y pensar y trabajar desde las emergencias que se revelan "a través de la ampliación simbólica de pistas o señales" de la experiencia misma, particularmente la de los movimientos sociales (2005: 172).

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos "otros" del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas "especiales" que permitan que la educación "normal" y "universal" siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes.

Es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas

21 Ver: Mignolo, 2003.

y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes. Asumir este tarea implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes, como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos "otros"[22] de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo *pedagogía de-colonial*[23].

De hecho, estas perspectivas se alían con las de la llamada pedagogía crítica, iniciada por Paulo Freire en los 60 y retomada por muchos educadores y activistas-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 90, cuando empezó su declive. Esto coincide con el auge del proyecto neoliberal, la casi desaparición de una agencia y proyecto de la izquierda, y el conservadurismo creciente de las universidades –incluyendo de las ciencias sociales y humanas[24]-, como

22 Hablar de modos "otros" es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso, no se refiere a "otros modos", ni tampoco a "modos alternativos", sino a ellos asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial. Al inicio del siglo VI, como parte de la expansión imperial/colonial en las Américas, estas historias y experiencias marcan una particularidad del lugar epistémico -un lugar de vida-, que rehúsa la universalidad abstracta. Ver: Mignolo, 2003.

23 Ver: Walsh, 2008; en prensa: Walsh, 2009.

24 Ver: Lander, 2005: 35-69.

de la institución de educación en su total. Pero no se quedan simplemente en este legado; se interesan, más bien, por extender, ampliar y profundizarlo desde una postura de-colonial[25]. En este sentido y ante los cambios ocurridos en América Latina y el Caribe hoy, parece esencial tomar con seriedad el llamamiento que hizo Franz Fanon -intelectual el afro-martinico muy importante en el pensamiento de Freire- a una "pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora" (Fanon, 1968).

Nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo "desde" las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también "con" sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización.

Como decía Fanon, "La descolonización que se propone cambiar el orden del mundo es […] un programa de desorden absoluto […] un proceso histórico […] aportado por nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad (1961, 2000: 30-31). Este es el desafío y proyecto que apuntala la interculturalidad crítica. Desafío y proyecto que deben provocar una serie de consideraciones, preocupaciones y cuestionamientos ante las actuales conceptualizaciones, prácticas, y políticas educativas.

¿Educar para qué? ¿Con qué propósitos y bajo qué visión de país y sociedad? Estas preguntas, entre otras, constituyen el fondo de este artículo y de la organización de este seminario; asumirlas desde una postura consciente, de compromiso y de praxis más allá de los debates de estos días y dentro de lo cotidiano es emprender un caminar hacia nuevos designios históricos y horizontes de-coloniales.

Bibliografía

Alban, A. (2008). "¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades

25 Suprimir la "s" y nombrar decolonial o de-colonial no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del "des". No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a otro no colonial, como si fuera posible que los patrones y sus huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento -una postura y actitud continua- de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo de-colonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alternativas. Ver Walsh, 2009.

circulantes y prácticas de re-existencia" En: Grueso Bonilla, A. y Villa W. (eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.

Bautista, R. (2009). *Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional*. Documento inédito. La Paz, 25 de enero de 2009.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo.* Madrid: Akal.

Chodi, F. (1990). "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural". En: *La educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*, Tomo II. Quito: PEBI / Abya Yala.

Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: CRIC.

De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política.* Madrid: Trotta.

Díaz, Á. (2009a). "Marco legal de la Educación Intercultural en Venezuela". Disponible en: http://ruedadeprensa.ning.com/profiles/blogs/marco-legal-de-la-educacion.

Díaz, Á. (2009b). ¿"Por qué es necesaria la Educación Intercultural en Venezuela?". Disponible en: http://ruedadeprensa.ning.com/profiles/blogs/por-que-es-necesaria-la.

Fanon, F. (1968). *Black Skin, White Masks.* NY: Grove.

Fanon, F. (1961/2001). *Los condenados de la tierra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Figueroa, J. A. (2009, abril 16) "El deplorable vallenato". *El Telégrafo* Quito.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation.* Boulder, Colorado: Paradigm.

Granda, S. (2004). *Textos escolares e interculturalidad. La representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Grupo de Trabajo FLAPE Colombia. (2005). "Inclusión social, interculturalidad y educación", En: *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, IV Foro Virtual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Instituto Indigenista Interamericano (1982). "América Indígena, Informe Final". Reunión de Especialistas sobre Educación Bilingüe Bicultural, III,

Vol. XLII. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Lander, E. (2005). "La ciencia neoliberal", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2. Caracas: Universidad Central.

Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Akal.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2009, marzo) "El gobierno de la revolución ciudadana fortalece la educación intercultural bilingüe". Quito: Ministerio de Educación Ecuador.

Muyolema, A. (2001). "De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento". En: Rodríguez, I. (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2007). *El estado del Estado en Bolivia. Informe nacional sobre desarrollo humano*. La Paz: PNUD.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Rivera Cusicanqui, S. (1999). "Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad". En: García Blanco, M. A. (comp.), *Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización.* La Paz: Uma Phajsi Ediciones.

Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", En: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html.

Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.

Walsh, C. (En prensa). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-

surgir, re-existir y re-vivir". En: Candau V. (Edit.), *Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas*, Brasil: en prensa.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial". En: Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

Walsh, C. (2000). "Significados y políticas conflictivas". En: *Revista Nueva Sociedad*, Nº 165 enero - febrero pág. 121-133. Caracas.

Walsh, C. (1994). "El Desarrollo Sociopolítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un Análisis de Perspectivas y Posiciones". En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nos. 31-32 Julio – Diciembre, pág. 99-164. Quito: Abya Yala.

Zizek, S. (1998). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: Jameson F. y Zizek S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.* Barcelona: Paidós.